

児童の遊びに関する研究

— 社会的スキル，向社会的行動，肯定感との関連について —

渡 辺 広 人 (愛媛大学大学院教育学研究科)

佐 藤 公 代 (教育心理学教室)

(平成17年6月3日受理)

The research about the play of the child

— The relation to the social skill, the kindness, the undertaking sense —

Hiroto Watanabe

Kimiyo Satou

問 題

筆者は、過去十年以上学級担任をしている中で、子どもたちの生活の仕方に変化を感じるようになった。特に、遊びの変化を強く感じる。テレビ(コンピュータ)ゲームに象徴される遊具の変化が遊び方に変化をもたらしたと言っても過言ではない。このことに関して、山田(2002)⁽¹⁴⁾は、「テレビゲームに熱中する子どもの特徴として、①男子の94%がゲームの経験を持ち、女子より熱心である。②テレビゲーム遊びを長時間するほど、眼の異常、チック、睡眠不足、頭痛など身体症状を多く訴える。③テレビゲーム遊びをよくする子はタイプA行動パターンというストレスを自分で生み出す人の特徴を持つ。④テレビゲーム遊びをよくする子は、感情を訴える『自制心』が弱い。⑤テレビゲーム遊びを長時間延々とし続ける子は、社会性にも少し問題がある。」と指摘している。また、小林(2000)⁽⁷⁾は、「情緒を交換する遊びから、情報を交換する遊びへと変化していった」と指摘しているが、他者とかかわりにくくなった子どもたちが増えてきたこととも符合する事実である。

子どもたちは誕生し、さまざまな人やものとかかわりの中で対人コミュニケーション能力や社会性など社会的スキルを形成していく。特に、子どもたちは、それらの能力を幼児期から遊びを通した他者との関係の中で自然に身に付けていくべきものである。さらに、子どもたちは、五感を働かせ、ものや人とかかわる体験を豊かに積み重ねることで、向社会的行動の能力を培っていく。それは、要請される他者の状況や要求に気づき、その他者の視点にたってこれを解釈・判断する認知的能力、すなわち、「役割取得能力」が発達し、この判断に基づい

て具体的な行為が生じるための動機付け機能を果たす「共感性」すなわち、他者の感情に気づき、その意味を相手の立場で理解し、その感情を一体的に共有する能力が発達するという一連の流れの中で育まれる。堂野は(2000)⁽²⁾、「向社会的行動の発達には、『共感性』『役割取得能力』『社会的スキル』の3つの能力が発達の条件である」と述べている。特に、「幼少期の共感的な親との安定した愛着関係を経験させ、幼児期から小学校低学年にかけて、遊びの中で『役割取得能力』と『社会的スキル』獲得による社会的葛藤場面での『問題解決能力』を発達させていくことが大切で、危険を伴わない限り、子ども同士で解決させることが重要である」と述べている。その後、「小学校中学年以降は、放課後も含めたより広い生活場面へ広げ、『仲間に対する親和性』(受容・愛着、忠誠・信頼感、同調・共同感)を培い、高めていくことで、さらに、向社会性は高くなる」と述べている。

しかし、今の子どもたちの中には、本来、幼少期に培われるべき対人コミュニケーション能力や社会性など社会的スキルが十分に形成されないままに成長してきているものも少なくない。

これらの背景には、「遊ぶ空間がない」「遊ぶ時間がない」「遊び仲間がない」という三間の問題点が考えられる。さらに、保護者は、少子化のため、我が子には他者よりも少しでも秀でた存在になってほしいと熱心に養育していくので、幼少期にたっぷり遊ばせるなどの体験を知らず知らず奪っていく。また、大家族の崩壊、過保護・過干渉な育て方や地域社会の中での異年齢同士のふれあいの乏しさなどが子どもたちの遊びへの意欲をますます低下させていく。当然ながら、遊ばない子どもたち

や遊び方を知らない子どもたちが増えていく。

このような時代背景の中で、他者との密度の濃いふれあいが増える中で、自己中心性の強い子どもが増えて、耐性不足、いろいろなストレスに対する対処の不適切さも表れる。ひいては、学校現場における、いじめ、不登校、校内暴力、そして学級崩壊などに代表されるような学校不適応行動の問題をも大きくし、同時に問題解決を遅らせている現状がある。

筆者は、児童生徒に対して社会性を形成する遊びを学校現場で保障をしていくことが必要であると考え、遊びの有効性について検証することにした。中林 (2000)⁽⁹⁾も、「現在の子どもたちは偏った時空に生きることを余儀なくされ、やっと手にした自由な時空も、テレビゲームやビデオなど、機械を相手の遊びに費やしている。それだけに、学校の中にゆったりと流れる時間と、できるだけ制約を少なくした友達の輪を広げる遊びの場を意識的に創造していくことには大きな意味がある」と述べている。そして、「仲間と出会い、交流し、一緒に汗を流し、相互の応答性を高めるとともに、『人は信頼できるものであるという確かな感覚』を体験できる場は、仲間遊びが一番である」とも述べている。遊びの中で、他者の視点や立場に立つ経験をし、他者理解を深め、互いに自己主張をしたり、友達の意志や要求を受け入れたりしながら、人との交流の仕方を学んでいくことができるので、遊びは社会的スキルを学ぶ重要な機会と捉えることができる。そこで、「社会的スキル」、「向社会的行動」、「児童の肯定感」、「遊び」の四者の関係について統計的に分析する。また、遊びの潜在因子がそれぞれの潜在因子に及ぼす影響などについて検討することで、遊びの役割を明らかにする。

なお、「社会的スキル」は、「対人関係を円滑に運ぶために役立つ技能であり、学習可能な行動」と定義する。「向社会的行動」は、「他人との気持ちのつながりを強めたり、それをより望ましいものにしたりにしようとする場合に、他者の行動に共感するなど対人的な体験を通して身に付く行動」と定義する。

「肯定感」は、「自分が有能であったり、価値があったりする存在だと感じ、家庭や学校、地域社会の中で自分なりに統制し、自尊心をもって主体的に生きようとする意識」と定義する。

「遊び」の定義については、遊びの近代理論⁽³⁾の中では、「遊びは、刺激—追求活動であり、覚醒水準を最適状態に向けて高めようとする欲求によって動機付けられている行動である」としている。このような観点から、本研究では、「遊び」を「仲間集団の中で一定のルールのもと覚醒水準を最適状態に向けて高めようとする欲求によって動機付けられている行動」と捉えることとする。

本研究の遊びと先行研究

なお、過去の成育過程の中で社会的行動の発達の視点に立ったParten.M.B (1932)⁽¹⁰⁾は、「遊びは、独り遊びから傍観的遊び、並行的遊び、そして、集団遊びへと発達していく」と述べている。すなわち、集団遊びに発達するまでの過程の中で遊び能力も個々に身に付いてきているものと思われる。森 (1982)⁽⁸⁾は、「幼児期に他者との遊びを通して、遊びそのものを理解し熱中して楽しんだり、仲よく遊ぶためのルールを考えたり、意見を発言したり、遊びの内容を工夫したりするなどの力も育まれてきている」と述べている。それらの力を基盤に、入学後も学校生活の遊びの場面で個々に遊び能力も成長してきているものと考えられる。筆者は、それらの力を「遊び力」と定義する。

なお、児童期の遊びの有効性については、従来から指摘されることが多かった。石田 (1995)⁽⁴⁾は、「①人と社会に対する関心②社会的行動様式③他人との好ましい関係④自分の意見の効果的な表現⑤社会的役割や集団行動に対する積極性などの社会性は遊びを通して身に付く」と指摘している。

中林 (2000)⁽⁹⁾は、「子どもの社会性が育つ環境」として、①仲間と出会い、交流し、一緒に汗を流し、相互の応答性を高める場②のびのびと自己表現できる場③異年齢の仲間がいる場④身体で学ぶことのできる場を挙げている。さらに、鈴木・庄司 (1990)⁽¹²⁾は、学校や家での遊び場面の中で、どのような状況下で社会的スキルが子どもに要求されるかを調査・検証し、多くの遊び場面で、社会的スキルが出現していることを明らかにしている。Bierman (1987)⁽¹¹⁾らは、社会的スキルが向上すると、仲間からの社会的な受容も高まることを明らかにしている。

そこで、「遊び」の有効性について「社会的スキル」、

「向社会的行動」, 「遊び能力」, 「肯定感」の関連について統計的に分析する。

本研究の目的

- 1 「社会的スキル」, 「向社会的行動」, 「遊び能力」, 「肯定感」の四者の関係について統計的に分析する。
- 2 「遊び」, 「遊び仲間」, 「遊び空間」が「社会的スキル」, 「向社会的行動」, 「肯定感」への影響力の発達差を分析・検証する。

本研究の仮説

- 1 「遊び力」は, 「社会的スキル」, 「向社会的行動」, 「肯定感」に影響を及ぼしているであろう。
- 2 「遊び」, 「遊び仲間」, 「遊び空間」は, 「社会的スキル」, 「向社会的行動」, 「肯定感」に影響を及ぼしているであろう。

方 法

1 調査時期

2003年7月中旬

2 調査・分析の対象

M市内 A小学校, 3, 4, 5, 6年生の男女児童425名(男子211名, 女子214名)。

回収率 98.1% (調査当日欠席のため: 421名)

効回答率 96.4% (410名)

3 調査手続き

学級担任を通して質問紙調査を行う。調査は各学級で一斉に行われ, 筆者が来校し回収する。

4 調査内容と質問項目

(1) 遊び能力尺度

今までの生活経験の中で培われた遊びに関する能力について, 児童の実態を把握する。特に, 遊びにおける他者とかかわりの中での協力性や創造性, 積極性, 規則の遵守性などの全体傾向をつかむため, 計14項目を用意する。

なお, 遊び能力尺度として森(1982)⁽⁸⁾が作成したものを参考として児童向けに修正し, 3件法で評定を求めたものを使用する。

(2) 向社会的行動尺度

児童は, 他者とかかわりながら毎日の生活を過ごし

ている。当然ながら, 相手の立場になって考え行動することも必要となる。今までの生活の中での他者に対する思いやりの気持ちの実態についても把握することにする。特に, 児童の生活場면을想定し, 計12項目を用意する。なお, 向社会的行動尺度として菊池(1988, 1994)^{(5) (6)}が作成したものを参考として今の時代に適した内容に修正し, 4件法で評定を求めたものを使用する。

(3) 社会的スキル尺度

児童は, 生後, 現在までいろいろな人たちとかかわりながら生活をしてきた。その生活場面で培われた対人コミュニケーション能力について, 児童の実態を把握することにする。特に, 生活を共にする友達との生活場面の中での協調性や道徳性などの全体傾向をつかむため, 計36項目を用意する。なお, 社会的スキル尺度(児童版)として庄司(1991)⁽¹¹⁾が作成したものを参考とし, 4件法で評定を求めたものを使用する。

(4) 肯定感尺度

児童の学校, 家庭, 地域社会, 自己に対する肯定感の実態を把握することにする。計13項目を用意する。なお, 肯定感尺度として宇都宮(2003)⁽¹³⁾らが作成したものを参考とし, 4件法で評定を求めたものを使用する。

(5) フェイスシート

① 家庭での過ごし方

帰宅後のテレビの視聴の有無や時間, ゲームの習慣性や時間, 読書の習慣性や時間について四者択一で回答を求める。

② 遊びに関して

学校場面, 放課後場面の遊び場所の数や遊びの種類, 遊ぶ友達の人数等について16の選択肢から複数を選ぶ形式で回答を求める。

結 果

1 因子分析

それぞれの質問項目について因子分析を行う。資料の分析には, 統計解析プログラムSPSS (for Windows 10.0)を使用する。

(1) 遊び能力状況の因子分析的検討

Table 1に遊び能力尺度の因子分析の結果を示す。全対象者のデータに基づいて主因子法・プロマックス

回転による因子分析を行う。その後、共通性が低い因子を削除し、再度因子分析を行った結果、1因子解を採用する。

第1因子は、「発想力」となる。これは、遊びの内容をよりよくし、遊びをより楽しく豊かにするための力となる。つまり、遊びの活動を集団の中で統率するリーダー的な存在の必要性や個々がさらに楽しい遊びのひとつを過ごすことができるような意見を発言した

り、工夫をしたりするために必要な力と解釈できる。子どもの豊かな成長には、発達課題を適切な時期に身に付ける必要があり、不足している場合には体験を通して補わなければならないと思う。まさに、遊びという体験的な活動を通して、他者とかかわりながら工夫する点を見つれたり意見を発言したりすることが重要となる。

Table1 遊び能力尺度の因子分析結果

項	目	因子負荷量
発想力 ($\alpha = .728$)		
13	遊びのルールなどの話合いで積極的に意見を言う。	.730
14	遊びをよりみんなが楽しく遊べるよう工夫する。	.675
6	おおぜいの友達と遊ぶとき、遊び方などを決めるなどリーダーになる。	.557
7	おおぜいの友達と遊ぶとき、みんなで仲よく遊ぶことができるよう協力する。	.495
4	遊んでいるとき、遊びを楽しくしたり、遊びがうまくいくように、自分から友達に話しかける。	.468
8	おおぜいの友達と遊ぶとき、自分の役割を考えて遊ぶ。	.409
固有値 3.09 寄与率 22.09 累積寄与率 22.09		

(2) 向社会的行動状況の因子分析的検討

Table 2 に向社会的行動尺度の因子分析の結果を示す。全対象者のデータに基づいて主因子法・プロマックス回転による因子分析を行う。その後、共通性が低い因子を削除し、再度因子分析を行った結果、3因子解を採用する。

第1因子は、「援助行動」となる。これは、進んで係や日直の仕事を手伝ったりするなど、困っている友達に優しい気持ちで接したり、列に並んでいるときに急いでいる友達に順番を譲ってあげたりする寛容な気持ちを含んだ行動となる。

第2因子は、「いたわり行動」となる。これは、バスや電車の中で立っている人に席を譲るなど、老人をはじめ弱者を大切にしている行動となる。

第3因子は、「救助行動」となる。これは、けがや体調の悪い人を保健室に連れていったり、作業が遅れている友達を助けたりするなど困っている人を助ける行動となる。

思いやりは好ましい人間関係が成り立つためのもっとも基本的な条件であり、個々にきちんと身に付けさせたい。もちろん、他者が困った場面などに遭遇した

ときに共感したり、向社会的判断を下したり、役割取得したりする過程を経て、はじめて意思決定し行動に移すのであって、必ずしも、すべての児童が向社会的行動をするとは限らない。

Table2 向社会的行動尺度の因子分析結果

項	目	因子負荷量
援助行動 ($\alpha = .769$)		
4	進んで係や日直の仕事を手伝う。	.652
7	友達に頼まれて友達の代わりに仕事をする。	.574
2	忘れて帰ってしまった友達のかわりに係や日直の仕事をする。	.532
3	休んだ友達のためにノートを貸したり、見せてあげたりする。	.477
13	列にならんでいるとき急ぐ人のために順番を譲る。	.475
8	仲間外れにされている友達を遊びに誘う。	.443
10	いい物をもらったときは、友達や兄弟にも分ける。	.439
固有値6.44 寄与率 29.25 累積寄与率 29.25		
いたわり行動 ($\alpha = .713$)		
20	おばあさんやおじいさんの荷物を持つ。	.715
21	道路に飛び出そうとする子どもを止める。	.685
19	バスや電車の中で、立っている人に席を譲る。	.489
16	気分の悪い友達を家まで送っていく。	.476
固有値0.94 寄与率 4.27 累積寄与率 33.52		
救助行動 ($\alpha = .680$)		
15	けがをしたり気分が悪くなったりした人を保健室に連れて行く。	.727
17	けがをした人にハンカチやちり紙を貸す。	.512
1	図工の時間に自分より遅い友達を手伝う。	.465
固有値0.59 寄与率 2.66 累積寄与率 36.18		

(3) 社会的スキル状況の因子分析的検討

Table 3 に社会的スキル尺度の因子分析の結果を示す。全対象者のデータに基づいて主因子法・プロマックス回転による因子分析を行う。その後、共通性が低い因子を削除し、再度因子分析を行った結果、3 因子解を採用する。

第1 因子は、「積極的・主張的関わりのスキル」となる。これは、友達がよくないことをしたらきちんと注意をしたり、相手と意見が違って自己主張したりするなどのスキルとなる。

第2 因子は、「協調性スキル」となる。これは、あまり親しくない友達でも話を合わせたり、行動を共にしたりするスキルとなる。

第3 因子は、「対話スキル」となる。これは、友達の誘いを素直に受け入れたり、冗談を言って雰囲気や和ませたりするなど会話を豊かにし、広い心をもって接するスキルとなる。

このように、社会的スキルは、さまざまな経験を通して獲得・習得されるものである。上記の3 因子を獲得する意味においても遊びは貴重な体験となり、重要な役割を果たすことになる。ただし、遊びの中に入っていきい場面でのように声をかけて仲間に入れてもら

えばよいか分からなかったり、伝えたいことが友達に十分伝えられなかったりするなど、不適切な社会的スキルをもっている子どもに対しては、具体的な指導も重要となる。

Table3 社会的スキル尺度の因子分析結果

項	目	因子負荷量
積極的・主張的関わりのスキル ($\alpha = .824$)		
2 3	友達がよくないことをしたら注意をする。	.974
2 2	友達が迷惑なことをしたとき、やめるように言う。	.820
2 4	相手と意見が違って、自分の意見を言う。	.583
1	友達に「ありがとう」と感謝の気持ちを表す。	.541
2	友達が困っていたら助ける。	.539
1 4	自分にも悪いところがあると思ったら、「ごめんね。」などとあやまる。	.506
7	友達が失敗すると、励ましたり慰めたりする。	.494
固有値 8.49 寄与率 24.25 累積寄与率 24.25		
協調性スキル ($\alpha = .600$)		
1 7	あまり親しくない友達と話をするときには相手に話を合わせる。	.722
1 6	自分の意見が違っていてもみんなで決めたことには従う。	.674
1 5	話したいことがあっても、友達の話が終わるまで聞いてから話す。	.421
固有値 1.98 寄与率 5.66 累積寄与率 29.91		
対話スキル ($\alpha = .628$)		
3 4	友達と話をしているときは、冗談を言って話が弾むようにする。	.541
3 2	自分から友達を遊びに誘う。	.473
3 1	友達と話すときは、話したいことがたくさんある。	.470
2 5	友達と話をしたいとき、自分から声をかける。	.433
固有値 0.79 寄与率 2.26 累積寄与率 32.17		

(4) 肯定感の状況の因子分析的検討

Table 4 に児童の肯定感尺度の因子分析の結果を示す。全対象者のデータに基づいて主因子法・プロマックス回転による因子分析を行う。その後、共通性が低い因子を削除し、再度因子分析を行った結果、2 因子解を採用する。

第 1 因子は、「家族肯定の心」となる。これは、家庭生活に満足感をもっており、家族の中で存在感が味わえるので、家庭がとても楽しいと感じる心である。

第 2 因子は、「学校・地域肯定の心」となる。これは、学級生活に満足感をもっており、学級の中で存在感が味わえるので、学校がとても楽しいと感じる心である。

このように、自己肯定感は、家庭生活、学校・地域生活のさまざまな経験を通して獲得・習得されるものである。上記の 2 因子を獲得する意味においても遊びは貴重な体験となり、重要な役割を果たすことになる。

Table4 肯定感尺度の因子分析結果

項	目	因子負荷量
家族肯定の心 ($\alpha = .644$)		
2	家の人と話をよくする。	.675
1	自分の家にいると安心してすごせる。	.596
3	自分の家族が好きである。	.589
固有値 2.56 寄与率 26.47 累積寄与率 26.47		
学校・地域肯定の心 ($\alpha = .635$)		
6	自分の学級が好きである。	.744
4	学校が楽しい。	.658
1 2	今、自分の住んでいる地域が好きである。	.437
固有値 0.88 寄与率 12.15 累積寄与率 38.62		

2 一元配置分散分析

(1) 学年差について

学年差に関して下位尺度ごとに検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (3,406) =11.017, $p < .001$)「救助行動」(F (3,406) =3.670, $p < .05$)と肯定感尺度から得られた下位尺度「学校・地域肯定の心」(F (3,406) =5.439, $p < .01$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「援助行動」($p < .05$)において、4年生と3・5・6年生の間に、「救助行動」($p < .05$)において5年生と4・6年生の間に、「学校・地域肯定の心」($p < .001$)において3年生と6年生の間に有意差がみられた。これは、4年生時期の落ち着いた交友関係の表れで、この時期の児童が一番思いやりの気持ちをもって行動することができるものと推察できる。同時に、この安定した時期にこそ豊かな対人関係を結び、思いやりの気持ちを培う必要性を感じる。また、交友関係が活発な3年生は学校・地域生活に満足感をもって生活できる。逆に思春期を迎えた6年生は、学習をはじめいろいろな悩み事に振り回される時期なので学校・地域生活に満足感をもって生活できないものと推測できる。

(2) 性差について

性差に関して下位尺度ごとに検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) =20.109, $p < .001$)「いたわり行動」(F (1,408) =14.820, $p < .001$)「救助行動」(F (1,408) =76.856, $p < .001$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」(F (1,408) =44.565, $p < .001$)「対話スキル」(F (1,408) =12.276, $p < .01$)「正義感スキル」(F (1,408) =13.478, $p < .001$)と肯定感尺度から得られた下位尺度「家族肯定の心」(F (1,408) =9.737, $p < .01$)「学校・地域肯定の心」(F (1,408) =3.950, $p < .05$)において有意差がみられた。これに関連して、菊池 (1988)⁽⁵⁾ や庄司 (1991)⁽¹¹⁾ は、社会的スキルの研究において、女子のほうが男子よりも社会的スキルが高く個人差が少ないと指摘している。また、菊池 (1988)⁽⁵⁾ は、向社会的行動は、社会的スキルを背景に発達すると述べている。このことから、前述のように女子のほうが男子よりも社会的スキルが高いこ

とから、向社会的行動についても同様なことが言える。本研究は、それと一致する結果となっている。

(3) 学校での遊び仲間の数について

学校での遊び仲間の数の差に関して下位尺度ごとに検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (2,407) =7.123, $p < .01$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (2,407) =8.904, $p < .001$)「いたわり行動」(F (2,407) =14.756, $p < .001$)「救助行動」(F (2,407) =8.177, $p < .001$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「発想力」「援助行動」「救助行動」において、3種類未満の遊び仲間しかいない児童と3～6種類の遊び仲間がいる児童 ($p < .05$)、3種類未満の遊び仲間しかいない児童と6種類以上の遊び仲間がいる児童 ($p < .01$)、「いたわり行動」において、3種類未満の遊び仲間しかいない児童と3～6種類の遊び仲間がいる児童 ($p < .001$)、3種類未満の遊び仲間しかいない児童と6種類以上の遊び仲間がいる児童 ($p < .05$)、「援助行動」において、6種類以上の遊び仲間がいる児童と3～6種類の遊び仲間がいる児童 ($p < .05$)において有意差がみられた。これらのことから、遊び仲間とのコミュニケーションを通して、遊び力や向社会的行動能力が形成されていくことが明らかになった。

(4) 学校や帰宅後の遊び体験数について

学校での遊び体験数の差に関して下位尺度ごとに検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (2,407) =6.718, $p < .01$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (2,407) =7.008, $p < .01$)「いたわり行動」(F (2,407) =4.256, $p < .05$)「救助行動」(F (2,407) =5.980, $p < .01$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」(F (2,407) =3.343, $p < .05$)「正義感スキル」(F (2,407) =4.275, $p < .05$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「発想力」「援助行動」「救助行動」において、5～10種類の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .01$)、「いたわり行動」「正義感スキル」において、5～10種類の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .05$)、「積極的・主張的関わりのスキル」において、5～10種類、5種類未満

の遊びを体験している児童と10種類以上の遊びを体験している児童 ($p < .05$) において有意差がみられた。

帰宅後の遊び体験数の差に関して下位尺度ごとに検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」($F(2,407) = 8.604, p < .001$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」($F(2,407) = 7.416, p < .01$)「いたわり行動」($F(2,407) = 12.535, p < .001$)「救助行動」($F(2,407) = 7.988, p < .001$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」($F(2,407) = 4.491, p < .05$)「正義感スキル」($F(2,407) = 5.317, p < .01$)と肯定感尺度から得られた下位尺度「家族肯定の心」($F(2,407) = 6.186, p < .01$)「学校・地域肯定の心」($F(2,407) = 4.056, p < .05$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「発想力」「援助行動」「救助行動」において、5～10種類の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .001$)、「いたわり行動」において、5～10種類の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .01$)、10種類以上の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .01$)、「積極的・主張的関わりのスキル」「正義感スキル」において、5～10種類の遊びを体験している児童と5種類未満の遊びを体験している児童 ($p < .05$)、5～10種類の遊びを体験している児童と10種類以上の遊びを体験している児童 ($p < .05$)、「家族肯定の心」において、5種類未満の遊びを体験している児童と10種類以上の遊びを体験している児童 ($p < .05$)、5～10種類の遊びを体験している児童と10種類以上の遊びを体験している児童 ($p < .01$)、「学校・地域肯定の心」において、5～10種類の遊びを体験している児童と10種類以上の遊びを体験している児童 ($p < .05$)に有意差がみられた。これらのことから、学校や帰宅後に多くの遊びを体験する中でそれぞれの能力も培われていくことが推察できる。

(5) テレビの視聴時間について

テレビの視聴時間に関して下位尺度ごとに検討する。肯定感尺度から得られた下位尺度「学校・地域肯定の心」($F(3,406) = 5.737, p < .01$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、

「学校・地域肯定の心」において、テレビを1時間以内視聴する児童と1～2時間、3時間以上視聴する児童 ($p < .01$)に有意差がみられ、1時間以内視聴する児童の方が、それ以上の時間視聴する児童よりも高いことが分かった。これは、テレビの視聴時間が長くなると話題は豊富になるかもしれないが、睡眠時間が削られてしまうことも可能性としては考えられるので、心身の不健康状態で生活することにもなる。そのため、自分の本来の力も発揮できず学校や地域生活の満足感をもつことができない結果と解釈できそうである。

(6) ゲーム利用時間について

ゲーム利用時間差に関して下位尺度ごとに検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」($F(3,406) = 5.402, p < .01$)「救助行動」($F(3,406) = 9.385, p < .001$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」($F(3,406) = 10.590, p < .001$)「正義感スキル」($F(3,406) = 5.431, p < .01$)と肯定感尺度から得られた下位尺度「学校・地域肯定の心」($F(3,406) = 4.130, p < .01$)において有意差がみられた。TukeyのHSD法による多重比較の結果、「援助行動」において、3時間以上すると1時間以内する ($p < .01$)、「救助行動」において、3時間以上すると1時間以内する ($p < .001$)、1～2時間すると1時間以内する ($p < .05$)において有意差がみられた。「積極的・主張的関わりのスキル」において、3時間以上すると1時間以内する ($p < .001$)、2～3時間すると1時間以内する ($p < .05$)、1～2時間すると1時間以内する ($p < .01$)、「正義感スキル」において、2～3時間すると1時間以内する ($p < .01$)において有意差がみられた。「学校・地域肯定の心」において、1～2時間すると1時間以内する ($p < .05$)において有意差がみられた。これらのことから、ゲームの利用時間も計画を立て、適当に切り上げることが望まれる。

3 遊びの内容と各尺度との関連

(1) 学校でのボール遊びの有無と下位尺度の関連について

学校でのボール遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発

想力」(F (1,408) =14.550, p <.001) と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) = 19.642, p <.001), 「いたわり行動」(F (1,408) =9.833, p <.01), 「救助行動」(F (1,408) =7.899, p <.01) と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「対話スキル」(F (1,408) =7.722, p <.01) と肯定感尺度から得られた下位尺度「学校・地域肯定の心」(F (1,408) =4.406, p <.05) において有意差がみられた。この遊びは，より多くの集団の中で，一定の空間の中でボールを使って遊ぶのであるが，より集団が仲よく楽しく安全に過ごすためのルールや工夫が必要となる。当然ながら，「遊び力」が総動員されなければならない。活動しながら，「遊び力」もさらに高められていく。また，ボールを使用する際には，少なからず危険も伴い，その危険を回避する際には，思いやりの言動も不可欠である。ボールのやり取りの中で会話も生まれる。そのような場面の中だからこそ，思いやりの気持ちや対話スキルも育まれていくものと推察できる。そして，力いっぱい活動を通してストレスも発散することにより新たなエネルギーをもって学習に参加する。すなわち，学校満足感への一助となるのである。

(2) 学校での鬼ごっこ遊びの有無と下位尺度の関連について

学校での鬼ごっこ遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =8.671, p <.01) において有意差がみられた。この遊びは，より多くの集団の中で，より広い空間を使って遊ぶのであるが，より集団が仲よく楽しく過ごすためのルールや工夫が必要となる。当然ながら，「遊び力」が総動員されなければならない。さらに，活動を通して「遊び力」も高められていくものと推察できる。

(3) 学校での遊具を使用しての遊びの有無と下位尺度の関連について

学校での遊具を使用しての遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =7.459, p <.01) と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) =22.406, p <.001) 「いたわり行動」(F (1,408) =7.065, p <.01) 「救助行動」(F (1,408) =11.752, p <.01)

と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりスキル」(F (1,408) =5.994, p <.05) 「対話スキル」(F (1,408) =13.555, p <.001) 「正義感スキル」(F (1,408) =15.668, p <.001) において有意差がみられた。これは，遊具に上ったり下ったり，ゆらしたりしながら身体と心を開放していくのであるが，自らが積極的に主張的にかかわることが必要になる。当然，遊具を使って遊ぶにはルールも工夫も，いろいろなことを考えなければその場は盛り上がりならず，面白くなる。そういう意味においても，個々のもっている「遊び力」をフルに発揮することが求められる。逆に，活動を通して「遊び力」も高められるという相乗効果を生むことになる。また，遊具には危険性も潜んでいるのでそこでの遊びの中で他者を思いやる気持ちも必要になるし，必然的に会話もたくさん生まれる。それらの活動を通して，向社会的行動能力や社会的スキルも育まれていくものと推察できる。

(4) 学校での校内での複数遊びの有無と下位尺度の関連について

学校での校内での複数遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「救助行動」(F (1,408) =5.367, p <.05) と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「対話スキル」(F (1,408) =5.616, p <.01) において有意差がみられた。この複数遊びとは，おしゃべりをしながら身近な用具などを使って過ごすのであるが，当然ながら，他者との会話を中心となり，社会的スキルの「対話スキル」が育まれていくものと解釈できる。また，他者とのコミュニケーションを深めていく中でより親密な仲になり，相手を思いやる気持ちも身に付いてくるものと推察できる。

(5) 学校でのコンピュータゲーム遊びの有無と下位尺度の関連について

学校でのコンピュータゲーム遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。肯定感尺度から得られた下位尺度「学校・地域肯定の心」(F (1,408) =4.302, p <.05) において有意差がみられた。個人的には，ゲームができれば楽しいという児童の気持ちを推察できる。まさに，これは，ゲームが普段の生活スタイルの一部になっていることの表れである。しかし，コン

ピュータ室にゲームをしに行く児童には、友だちがいないための行動であり、学校生活へ満足感を得られていないことの表れと解釈できる。

(6) 帰宅後のボール遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後のボール遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =10.334, $p < .01$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) =4.902, $p < .05$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「対話スキル」(F (1,408) =3.900, $p < .05$)において有意差がみられた。この遊びは、学校でのボール遊びよりは参加人数も少なくなると思われるが、より多くの集団の中で、一定の空間の中でボールを使って遊ぶことになる。より集団が仲よく楽しく安全に過ごすためのルールや工夫が必要となる。当然ながら、「遊び力」が総動員されなければならない。活動しながら、「遊び力」もさらに高められていく。また、ボールを使用する際には、少なからず危険も伴い、その危険を回避する際には、思いやりの言動も不可欠である。ボールのやり取りの中で会話も生まれる。そのような場面の中だからこそ、思いやりの気持ちや対話スキルも育まれていくものと推察できる。

(7) 帰宅後の鬼ごっこ遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後の鬼ごっこ遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =11.778, $p < .01$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) =6.6254, $p < .05$)「いたわり行動」(F (1,408) =15.025, $p < .001$)において有意差がみられた。この遊びは、学校で行うほどの集団にはならないまでも、より多くの集団の中で遊ぶのであるが、学校での鬼ごっこ遊びのような効果が期待できるものと思われる。ただ、学校のような広い空間ではない場所での活動にはなるが、行ったり来たり活動範囲は広がるので危険も伴うことが予想され、そのような状況の中において思いやりの気持ちも必要になるし、発揮されるものと推察できる。

(8) 帰宅後のなわとび遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後のなわとび遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =5.924, $p < .05$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F (1,408) =9.204, $p < .01$)「いたわり行動」(F (1,408) =11.624, $p < .01$)「救助行動」(F (1,408) =6.387, $p < .05$)において有意差がみられた。これらのことから、「遊び力」や向社会的行動の能力の育成に期待ができそうである。

(9) 帰宅後の遊具での遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後の遊具での遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「いたわり行動」(F (1,408) =9.072, $p < .01$)「救助行動」(F (1,408) =5.163, $p < .05$)と肯定感尺度から得られた下位尺度「家族肯定の心」(F (1,408) =6.565, $p < .05$)において有意差がみられた。これは、学校での遊具遊びと同様に遊具に上ったり下ったり、ゆらしたりしながら身体と心を開放していくのであるが、遊具には危険性も潜んでいるのでそこでの遊びの中で他者を思いやる気持ちも必要になる。しかし、帰宅後の遊具での遊びのなかでは家族の誰かとのふれあいは発生しにくく家族肯定の心は育まれにくいものと推察できる。

(10) 帰宅後の室内での複数遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後の室内での複数遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。遊び能力尺度から得られた下位尺度「発想力」(F (1,408) =9.923, $p < .01$)と向社会的行動尺度から得られた下位尺度「いたわり行動」(F (1,408) =7.947, $p < .01$)「救助行動」(F (1,408) =19.404, $p < .001$)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」(F (1,408) =8.346, $p < .01$)「対話スキル」(F (1,408) =6.178, $p < .05$)において有意差がみられた。この複数遊びとは、おしゃべりをしながら身近な用具などを使って過ごすことになる。学校とは違って自由性があるので個々の「遊び力」も総動員される。同時に鍛えられる。さら

に，他者とより積極的なかわりも必要になり，必然的に「積極的・主張的関わり」の力が育まれていく。また，校内での複数遊びと同様に，他者との会話を中心となり，「対話スキル」も育まれていくものと解釈できる。また，他者とのコミュニケーションを深めていく中でより親密な仲になり，相手を思いやる気持ちも身に付いてくるものと推察できる。

(11) 帰宅後の室内でのゲーム遊びの有無と下位尺度の関連について

帰宅後の室内でのゲーム遊びの有無と下位尺度の関連について検討する。向社会的行動尺度から得られた下位尺度「援助行動」(F(1,408) = 6.278, p < .05)「いたわり行動」(F(1,408) = 11.507, p < .01)「救助行動」(F(1,408) = 24.906, p < .001)と社会的スキル尺度から得られた下位尺度「積極的・主張的関わり」

(F(1,408) = 13.384, p < .001)において有意差がみられた。このゲーム遊びとは，コンピュータ遊びの一種と考えられるが，もっぱらコンピュータの中のキャラクター等と遊ぶことになる。当然ながら，他者とのコミュニケーションは発生しにくくなるので，必然的に「積極的・主張的関わり」の力は必要なくなる。同時に，相手を思いやる気持ちも身に付きにくいものと推察できる。

4 重回帰分析

(1) 発想力について (Table 5)

「援助行動」「対話スキル」「積極的・主張的関わり」のスキル「帰宅後の遊び場所」を独立変数，「発想力」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table5 発想力についての重回帰分析

	説明率(R ²)	F値	援助行動(β)	対話スキル(β)	積極的・主張的関わり(β)	帰宅後の遊び場所(β)
発想力	0.36	57.094	0.34***	0.19***	0.17**	0.12**

* ** ***
p < .05, p < .01, p < .001

その結果，発想力には，援助行動(β = .34, p < .001)対話スキル(β = .19, p < .001)積極的・主張的関わり(β = .17, p < .01)帰宅後の遊び場所(β = .12, p < .01)が正の影響を与えていた。

(2) 援助行動について (Table 6)

「発想力」「救助行動」「いたわり行動」「積極的・主張的関わり」のスキル「協調性スキル」を独立変数，「援助行動」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table6 援助行動についての重回帰分析

	説明率(R ²)	F値	発想力(β)	救助行動(β)	いたわり行動(β)	積極的・主張的関わり(β)	協調性スキル(β)
発想力	0.55	99.177	0.22***	0.30***	0.25***	0.10*	0.11**

* ** ***
p < .05, p < .01, p < .001

その結果，援助行動には，発想力(β = .22, p < .001)救助行動(β = .30, p < .001)いたわり行動(β = .25, p < .001)積極的・主張的関わり(β = .10, p < .05)協調性スキル(β = .11, p < .01)が正の影響を与えていた。

(3) いたわり行動について (Table 7)

「援助行動」「救助行動」「積極的・主張的関わり」のスキル「学校の友達」「帰宅後の遊び」を独立変数，「いたわり行動」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table7 いたわり行動についての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	援助行動 (β)	救助行動 (β)	積極的・主張的関わりスキル(β)	学校の友達 (β)	帰宅後の遊び(β)
いたわり行動	0.39	53.125	0.34***	0.18***	0.11*	0.12**	0.11**

* ** ***
p < .05, p < .01, p < .001

その結果、いたわり行動には、援助行動 (β = .34, p < .001) 救助行動 (β = .18, p < .001) 積極的・主張的関わりスキル (β = .11, p < .05) 学校の友達 (β = .12, p < .01) 帰宅後の遊び (β = .11, p < .01) が正の影響を与えていた。

(4) 救助行動について (Table 8)

「救助行動」「いたわり行動」「積極的・主張的関わりスキル」「対話スキル」「ゲーム時間」を独立変数、「救助行動」を従属変数とし、ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table8 救助行動についての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	援助行動 (β)	いたわり行動 (β)	積極的・主張的関わりスキル(β)	対話スキル (β)	ゲーム時間 (β)
救助行動	0.49	79.625	0.35***	0.17***	0.20***	0.12**	0.10**

* ** ***
p < .05, p < .01, p < .001

その結果、救助行動には、援助行動 (β = .35, p < .001) いたわり行動 (β = .17, p < .001) 積極的・主張的関わりスキル (β = .20, p < .001) 対話スキル (β = .12, p < .01) ゲーム時間 (β = .10, p < .01) が正の影響を与えていた。

(5) 積極的・主張的関わりスキルについて (Table 9)

「発想力」「救助行動」「援助行動」「協調性スキル」「対話スキル」「ゲーム」を独立変数、「積極的・主張的関わりスキル」を従属変数とし、ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table9 積極的・主張的関わりスキルについての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	発想力 (β)	救助行動 (β)	援助行動 (β)	協調性スキル(β)	対話スキル (β)	ゲーム (β)
積極的・主張的関わりスキル	0.53	78.517	0.13**	0.19***	0.14**	0.27***	0.24***	0.11**

* ** ***
p < .05, p < .01, p < .001

その結果、積極的・主張的関わりスキルには、発想力 (β = .13, p < .01) 救助行動 (β = .19, p < .001) 援助行動 (β = .14, p < .01) 協調性スキル (β = .27, p < .001) 対話スキル (β = .24, p < .001) ゲーム (β = .11, p < .01) が正の影響を与えていた。

(6) 協調性スキルについて (Table10)

「援助行動」「積極的・主張的関わりスキル」「学校での遊び」「ゲーム時間」を独立変数、「協調性スキル」を従属変数とし、ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table10 協調性スキルについての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	援助行動 (β)	積極的・主張的関わりのスキル(β)	学校での遊び(β)	ゲーム時間(β)
協調性スキル	0.30	44.675	0.18***	0.41***	-0.10*	0.08*

* ** ***
p<.05, p<.01, p<.001

その結果，協調性スキルには，援助行動 (β = .18, p < .001) 積極的・主張的関わりのスキル (β = .41, p < .001) 学校での遊び (β = -.10, p < .05) ゲーム時間 (β = .08, p < .05) が正の影響を与えていた。

(7) 対話スキルについて (Table11)

「発想力」「救助行動」「積極的・主張的関わりのスキル」「テレビの時間」「ゲーム時間」を独立変数，「対話スキル」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table11 対話スキルについての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	発想力 (β)	救助行動 (β)	積極的・主張的関わりのスキル(β)	テレビ時間(β)	ゲーム(β)
対話スキル	0.32	39.494	0.17***	0.16**	0.36***	-0.12**	-0.10*

* ** ***
p<.05, p<.01, p<.001

その結果，対話スキルには，発想力 (β = .17, p < .001) 救助行動 (β = .16, p < .01) 積極的・主張的関わりのスキル (β = .36, p < .001) テレビ時間 (β = -.12, p < .01) ゲーム (β = -.10, p < .05) が正の影響を与えていた。

(8) 学校肯定の心について (Table12)

「発想力」「テレビ時間」「家族肯定の心」を独立変数，「学校肯定の心」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

Table12 学校肯定の心についての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	発想力(β)	家族肯定の心(β)	テレビ時間(β)
学校肯定の心	0.05	7.692	0.11*	0.13**	0.14**

* ** ***
p<.05, p<.01, p<.001

その結果，学校肯定の心には，発想力 (β = .11, p < .05) 家族肯定の心 (β = .13, p < .01) テレビ時間 (β = -.12, p < .01) ゲーム (β = .14, p < .01) が正の影響を与えていた。

(9) 家族肯定の心について (Table13)

「学校肯定の心」を独立変数，「家族肯定の心」を従属変数とし，ステップワイズ法により重回帰分析を行った。

その結果，家族肯定の心には，学校肯定の心 (β = .14, p < .01) が正の影響を与えていた。

Table13 家族肯定の心についての重回帰分析

	説明率 (R ²)	F値	家族肯定の心(β)
家族肯定の心	0.02	8.223	0.14**

* ** ***
p<.05, p<.01, p<.001

5 パス分析

Figure 1 に示されたように、発想力の形成過程には社会的スキルや向社会的行動、児童の肯定感、遊び、遊び仲間、遊び空間のすべてがかかわっていることが示された。

まず、それぞれの下位尺度についてパス解析を行う。「発想力」には、社会的スキルの下位尺度「積極的・主張的関わりのスキル」($r = .17, p < .01$)、「対話スキル」($r = .19, p < .001$)と向社会的行動の下位尺度「援助行動」($r = .34, p < .001$)が影響をもつことが示された。「学校肯定の心」には、「発想力」($r = .11, p < .05$)と児童の肯定感の下位尺度「家族肯定の心」($r = .14, p < .01$)が影響をもつことが示された。また、「協調性スキル」と「いたわり行動」「救助行動」には、「発想力」に影響を及ぼす「援助行動」($r = .18, p < .001, r = .34, p < .001, r = .35, p < .001$)が影響をもつことが示された。これらの下位尺度の関連については双方向の関係があることも判明した。

次に、遊びについてパス解析を行う。「協調性スキル」には、「学校での遊び」($r = -.10, p < .05$)「コンピュータゲーム時間」($r = .08, p < .05$)が、「対話スキル」には、「コンピュータゲーム遊び」($r = -.10, p < .05$)「テレビ視聴時間」($r = -.12, p < .01$)が影響をもつことが示された。「学校肯定の心」には、「テレビ視聴時間」($r = .14, p < .01$)が、「積極的・主張的関わりのスキル」には、「コンピュータゲーム遊び」($r = .11, p < .01$)が影響をもつことが示された。「救助行動」には、「コンピュータゲーム時間」($r = .10, p < .01$)が、「いたわり行動」には、「帰宅後の遊び」($r = .11, p < .01$)が影響をもつことが示された。

さらに、遊び仲間についてパス解析を行う。間接的に「発想力」に影響を与えている「いたわり行動」には、「学校の友達」($r = .12, p < .01$)が影響をもつことが示された。

最後に、遊び空間についてパス解析を行う。「発想力」には、「帰宅後の遊び場所」($r = .12, p < .01$)が影響をもつことが示された。

なお、それぞれの関連の決定係数は、.30～.55であり、比較的大きな予測力を持つことが示された。

以上のことから、友達との積極的なコミュニケーションを通して「遊び力」は育まれていくことが判明した。さらに、遊びの中で対人コミュニケーション能力や思いやりの気持ちが醸成されていくのである。また、学習中心の学校生活ではあるが、遊びの活動を通して、ストレスを発散しエネルギーを回復していくことで心の安定を図っていくのである。これは、学校生活への満足感を高める上でも必要不可欠なのである。さらに、帰宅後の過ごし方の一部であるテレビ視聴、ゲーム使用についても正負の影響を見出すことができた。

さらに、残差を説明するその他の要因についても今後検討したい。

ま と め

1 遊びの有効性

本研究では、遊びの有効性について統計的手法を用いて検証を行った。特に、社会的スキル、向社会的行動、肯定感との関連性について検証を行った。今回、統計的には「効果あり」という結果を得ることができた。それらについて述べることにする。

一つ目は、「遊ぶ空間がない」「遊ぶ時間がない」「遊び仲間がない」という三問の問題点は考えられるが、過去の生活場面の中で、個人差はあるにせよ、他者とのかかわりの中で「遊び力」「向社会的行動能力」「社会的スキル」「肯定感」の力が身に付いてきていることが分かった。また、それぞれの能力の間には相関関係があることも明らかになった。二つ目は、それぞれの能力の性差や学年差などの発達段階の違いを見出すことができた。

三つ目は、遊びの種類によって発現する「社会的スキル」が違うことである。ということは、逆に言えば、それらの遊びの活動を保障し、他者とのかかわる中で、それぞれの能力を培うことができると解釈できる。

四つ目は、子どもたちの生活の変化の代表格であるテレビの視聴時間や「テレビゲーム」、 「コンピュータゲーム」の利用時間等に関する子どもたちの健全育成への負の影響が示唆された。

五つ目は、「遊び力」の形成過程には「社会的スキル」「向社会的行動」「肯定感」「遊び」「遊び仲間」「遊び空間」のすべてがかかわっていることが明らかになった。

六つ目は、「社会的スキル」「向社会的行動」「肯定感」の形成過程には、「遊び」「遊び仲間」「遊び空間」のすべてがかかわっていることが明らかになった。

七つ目は、それぞれの遊びの中で「他者とかかわる喜び」や「集団体験の喜び」を得て、「社会的スキル」を身に付けていくことである。さらに、対人コミュニケーション能力を高めることで、学校生活や家族生活への満足感を確かなものにしていくものと解釈できる。これについては、遊びに夢中になっている子どもたちのインタビューによって考える。

Q「なぜその遊びをするのですか？」

鬼ごっこ…3年生女6人男3人

・楽しい／おもしろい／どきどきする／思い切り走れる／走りが速くなる／隠れられる／狭くてスリルがある／鬼ごっこのときに「キャー／狙わないで／最高ー」などの声が出せる／気分がすっきりする／いやなことを忘れられる

遊具（アスレチック）…1年生男6人女3人

・ゆらゆらしておもしろい／最後まで行ったらうれしい／難しいけどクリアできたら最高／ゆれるから気持ちがいい／遊びながら楽しい会話ができる

遊具（うんてい）…2年生女3人男2人／3年生女4人

・元気が出る／楽しい／おもしろい／うれしい

遊具（登り棒）…3年生女2人

・楽しい／うれしい

遊具（登り棒）…3年生男3人女5人

・楽しい／練習できる／上に登ると気持ちがいい／おもしろい

遊具（つりかん）…2年生女5人／3年生女4人男2人

・全部できたら気持ちがいい／ゆれるのが楽しい／ゆれるのがおもしろい／涼しい／わくわくしながら会話を楽しめる

ボール遊び（ハンドベースボール）…3年生男10人

・楽しい／おもしろい／手で打ったとき最高／いやな気分がすっきりする／最高／いやなことを忘れる

ボール遊び（バレー）…6年生女5人

・楽しい／おもしろい／最高／仲良くなれる

ボール遊び（ゴールに向けてハンドボール）…6年生男13人1年3人

・おもしろい／楽しい／気持ちがいい／うれしい／いやなことを忘れられる／気分爽快／ストレスが発散できる。

ボール遊び（ハンドベースボール）…5年生男12人

・楽しい／おもしろい／すっきりする

これらのインタビュー結果から、小学校生活の大半は学習に費やされるわけではあるが、遊びを通して、さらに、心身の各側面を発達させていくのである。特に、現代社会においては、社会的発達や心理的な発達・開放において重責を果たしていくのである。

2 学校教育の中の遊び

今の子どもたちは、少子化のため、幼少期にたっぷり遊んだり、自然の中で身体を使って力いっぱい活動したりするなどの体験を十分しないまま成長してきているものも少なくない。また、大家族の崩壊、過保護・過干渉な育て方や地域社会の中での異年齢同士のふれあいの乏しさなどが拍車をかける。さらに、不審者の出没により戸外での遊びそのものが保障されない時代にまで来ているのも否めない事実である。そのため、子どもたちの人間関係が不安定かつ希薄になっている。当然ながら、このような時代背景の中で、学校教育の中においても、いじめ、不登校、校内暴力、そして学級崩壊などに代表されるような学校不適応行動の問題が増幅している。しかし、同年齢・異年齢の子どもたちが過ごす学校は、人間関係を学ぶ唯一の場所なのである。多くの問題を抱えて試行錯誤している学校現場ではあるが、唯一対人コミュニケーション能力を育む場所としても大いに期待されているのである。病気をすれば薬に頼るのは一つの方法であり、必要不可欠な場合も当然ありうる。しかし、本来人間に兼ね備わった自然治癒力も忘れてはならない。自然治癒力こそ、遊びなのである。問題行動や学校不適応行動を少しでも発生させないよう、他者とふれあうことのできる遊びを有効に活用することが大切なのである。

3 肯定感を高めていくために

肯定感を高めていくためには、家庭の中で、学校の中で、地域の中で自分が有能であったり、価値があったりする存在だと感じ、自尊心をもって主体的に生きようとする意識を培っていかなければならない。そのためには、より多くの他者とふれあうことを通して、他者に自分の存在を肯定的に認知してもらう必要がある。その中で、多面的に自分を理解してもらわなければならない。柔らかな雰囲気を出し出す遊びの場面では自然な形で自己を表現することができるし、より豊かな人間関係を培っていくことができる。それは、過去に人間関係で傷ついた結果、自信を喪失した子どもにも、遊びを通した活動の中で傷を癒し、自信を回復させることができるのである。対人コミュニケーションの能力を高めていくことで学業等へもよい影響をもたらすのである。

今後の課題と提言

本研究では、対人コミュニケーション能力の低下や社会性の未熟さなどによる学校不適応行動の予防のための自然治癒力的な遊びの有効性について、統計的に検証してきた。特に、仮説1の『『遊び力』は、『社会的スキル』、『向社会的行動』、『児童の肯定感』に影響を及ぼしているであろう。』、仮説2の『『遊び』、『遊び仲間』、『遊び空間』は、『社会的スキル』、『向社会的行動』、『児童の肯定感』に影響を及ぼしているであろう。』は、ほぼ検証された。しかし、いくつかの課題が残った。さらに、統計での結果と子どもたちの遊びを通した生活の整合性を検証していかなければならない。また、それぞれの学年に有効な「遊び」や「遊び仲間」、「遊び空間」、遊びの中で発現するスキルについては判明したので、それらのスキルをさらに高めていく上で社会的スキル教育を有効に活用できるものと思われる。そのためには、他者とかかわりにくい子どもたちの遊びと社会的スキル教育を通した観察も大切にしていかなければならない。そうすることで、実際の行動変容をもとにしたさらなる社会的スキルや向社会的行動の高まりに期待を持つための説得力の有る資料になるに違いない。身に付いた社会的スキルや向社会的行動の能力は、自ずと対人コミュニケーション能力へも反映してくる。結果として、豊かな人間関係を結んでいく中で、自己の肯定感を培っていくことにもなる。肯定感に関しては、その他の要因も考えられるので、肯定感への影響を及ぼすさらなる詳細な要因分析と因果関係の見極めをしていきたい。

【引用文献】

- (1) Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. 1987 Improvement the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194-200
- (2) 堂野 恵子 2000 思いやり能力の発達 児童心理 6 金子書房 29-34
- (3) エリス, M.J. 森 楳 訳 1993 人間はなぜ遊ぶのか 黎明書房 145-197
- (4) 石田 勢津子 1995 児童の心理学 有斐閣
- (5) 菊池 章夫 1988 思いやりを科学する 川島書

店 35-36 40-50 74

- (6) 菊池 章夫・堀毛 一也 編著 1994 社会的スキルの心理学 川島書店
- (7) 小林 正幸 2000 カウンセリングに学ぶ友だちづくりー役に立つ知識と技術 ソーシャルスキルをどうやって身につけるか 児童心理54 金子書房 63-68
- (8) 森 楸 1982 幼児の遊び能力形成要因の多変量解析 教育社会学研究 第37集 95-105
- (9) 中林 邦夫 2000 子どもの社会性を伸ばす教師 児童心理9 金子書房 78-83
- (10) Parten,M.B 1932 Social participation among preschool children Journal of Abnormal and Social Psychology,27,243-267
- (11) 庄司 一子 1991 社会的スキル尺度の検討 教育相談研究29 18-25
- (12) 鈴木 聡志・庄司 一子 1990 子どもの社会的スキルの内容について 教育相談研究28 24-32
- (13) 宇都宮 正男 佐伯 英人 渡邊 秀樹 越智 紀美夫 2003 児童の体験と家庭, 学校, 自己に対する認識に関する研究 愛媛大学教育実践総合センター紀要 第21号 107-122
- (14) 山田 富美雄 2002 テレビゲームは対人コミュニケーションにどんな影響を与えたか 児童心理 8 金子書房 36-37